

A construção de um modelo de formação de alternância interativa na formação inicial de professores: Desafios e problemas

Ana Pires Sequeira

ana.sequeira@ese.ips.pt

Jorge Pinto

jorge.pinto@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Nesta comunicação apresentamos os princípios e as lógicas de ação que estiveram na base do modelo de formação de educadores e professores do 1º ciclo do Ensino Básico na ESE de Setúbal, bem como de alguns aspetos da sua implementação. Assumimos que o modelo de formação a desenvolver tinha como quadro de referência a formação em alternância interativa. Que lógicas de ação que então foram seguidas para chegar ao referencial profissional prescrito? Como construir uma relação frutuosa entre teoria e prática? Qual o papel da análise de práticas para a formação do um profissional que se conhece a si próprio no seu agir profissional? Quais os principais problemas que enfrentamos na consecução do desenvolvimento deste modelo de formação?

Palavras-chave

Formação inicial de professores; formação em alternância interativa; desafios e problemas.

Résumé

Dans cette communication, nous présentons les principes et les logiques d'action qui étaient à la base du modèle de formation des enseignants de la maternelle et des enseignants du 1er cycle à Setubal ESE, ainsi que certains aspects de sa mise en œuvre. Nous partons de l'idée que le modèle de formation qui nous sert comme cadre de travail c'est celle de la formation en alternance interactif. Quelles sont les logiques d'action qui ont ensuite été suivies pour atteindre le modèle de référence prescrit? Comment construire une relation fructueuse entre la théorie et la pratique? Quel est le rôle de l'analyse des pratiques pour la formation d'un professionnel qui se connaît dans son jeu professionnel? Quels sont les principaux problèmes auxquels nous sommes confrontés dans la réalisation de l'élaboration de ce modèle de formation?

Mots-clés

Formation initiale des enseignants; formation en alternance interactive; défis et problèmes.

INTRODUÇÃO

A Escola constrói-se na História mas, também, sabemos que é impossível mudá-la sem uma mudança nos processos históricos, isto é, nos processos económicos, sociais, culturais, políticos e ideológicos.

A democracia trouxe a Portugal profundas alterações que tiveram a sua repercussão em todas as esferas da sociedade portuguesa, nomeadamente no campo cultural bem como na aceitação, de novos estilos de vida. Assim, as últimas décadas têm sido pródigas em mudanças tanto políticas, como sociais e culturais, bem como no campo científico e tecnológico. Um exemplo, centra-se na evolução dos media televisivos que nos confrontam «em directo» com todas essas mudanças, outro exemplo centra-se na mobilidade geográfica de populações e na afirmação de particularismos étnicos e culturais que tornaram a multiculturalidade uma condição estruturante da sociedade portuguesa.

A Escola passou, assim, de uma realidade de relativa uniformidade, em que só determinadas classes sociais e determinados saberes eram contemplados e valorizados, a outra realidade fruto da sua inserção numa sociedade onde as diversidades emergiram, se impuseram e foram assumidas como sua parte integrante. Podemos, assim, afirmar que, neste contexto, a Escola sofreu mudanças significativas decorrentes da sua integração, numa sociedade democrática e pluralista o que reforça a ideia de que: “a educação e a sociedade não podem ser estudadas como realidades isoladas”. (Hargreaves, 1993:64).

A adopção desta perspectiva legitima que na conceptualização, nomeadamente no que se refere à formação inicial de professores, tenhamos em conta três aspectos: o que é a Escola hoje em termos das suas finalidades e da organização das suas práticas pedagógicas e dos problemas que enfrenta; o perfil desejável de professor ou educador para aí trabalhar e ainda a nossa experiência enquanto docentes de cursos de formação de educadores/professores, designadamente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS).

Assumimos, também, que o agir profissional do docente bem como o seu desenvolvimento, é um saber situado que se constrói na ação refletida, mas estamos, também, cientes de que nenhum modelo de formação de professores se pode considerar em “estado puro” (Esteves, 2002, p.77), bem como de que “não há nenhum modelo de formação que, por si só, dê conta da multidimensionalidade e multirreferencialidade do ensino e da formação” (Estrela, 2002, p.26).

Pretendemos assim conceber um modelo que incorpore, por um lado, as necessidades, os interesses e as preocupações dos(as) estudantes, e por outro a transição frutuosa entre dois contextos de formação, o da instituição de ensino superior e o da instituição onde decorre o estágio, assente na perspectiva dialética em que a relação teoria e prática seja efetivamente uma relação interativa geradora de um agir profissional esclarecido. Para tal, este percurso formativo favorece a dimensão reflexiva propiciadora da ação, do questionamento, da avaliação e da planificação, ou seja promotora da capacidade de análise, de reflexão, e de (re)intervenção em situações profissionais contextualizadas. É neste quadro que a investigação sobre as práticas (William et al; 2012) ganha especial relevância, como estratégia de formação, bem como de instrumento de desenvolvimento profissional.

A tentativa de implementação de um modelo concebido segundo esta perspectiva encontra obstáculos de natureza vária, nomeadamente institucional, curricular, e mesmo profissional e políticos. Não esquecendo, ainda, que a educação é “uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação” (Apple, 1998, p. 34).

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCADORES: ALGUNS PONTOS DE REFERÊNCIA

Centremo-nos, agora, na formação de educadores/professores e, em particular no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da ESE/IPS.

Uma sólida, rigorosa e bem organizada formação inicial é essencial na medida em que é base para desempenho e aquisições futuras. Embora não seja possível pensar um modelo de formação profissionalizante sem que a prática supervisionada esteja presente, e assuma uma relação com a formação teórica, as opções que se tomam no que concerne ao papel desta componente, podem ser diversas e seguem essencialmente três grandes tipos de modelo. A forma como esta relação se estabelece determina também diferentes estatutos na relação estudante supervisor.

No modelo clássico a teoria prevalece sobre a prática, esta ocorre após a formação teórica. Assim, cabe ao estudante aplicar, na prática, o que aprendeu na teoria. Ao supervisor que acompanha este processo cabe-lhe um papel de “fiscalizar” a conformidade da ação de acordo com o estabelecido na teoria.

No modelo de alternância justaposta a teoria e a prática coexistem em ciclos alternados ou mesmo em simultâneo. Cada componente de formação tem, por vezes, o mesmo estatuto, mas pouco se relacionam entre si. Neste caso o estudante passa da teoria à prática e vice-versa mas de acordo com as lógicas de ação de cada uma delas. O supervisor é, na maior parte das vezes, um profissional desse ofício e acompanha os processos que se desenrolam na prática de acordo com as suas regras mas sem uma intenção nítida de ajudar o estudante a articulá-las entre si.

Finalmente no modelo de alternância interativa há uma interdependência entre a teoria e a prática em que ambas são vistas como fundamentais para a ação profissional. O vivido na prática depois de analisado interpela a teoria de modo a procurar soluções para uma nova ação. Este processo acarreta naturalmente um desenvolvimento dos próprios quadros teóricos de referência para aquela profissão. Nesta perspetiva, é suposto que quem aprende mobilize e utilize os seus pontos de referência teóricos para a ação. Contudo a análise da ação permite consolidar um saber fazer mas também iluminar esse tipo de saber com os quadros teóricos de referência de modo a construir um conjunto de competências profissionais. Ao supervisor cabe um papel de mediador na reconfiguração e apropriação, pelo estudante, do seu saber para a ação de uma forma situada.

Deste modo, compreende-se o lugar central que o agir profissional assume neste modelo, ou seja, a organização da Formação em torno da área de Prática de Ensino Supervisionada. É, neste último modelo, que nos situamos. Contudo negar a complexidade deste processo aliada à complexidade inerente do trabalho docente “reforça uma ficção que impede pensar as práticas e, conseqüentemente preparar para elas na formação” (Perrenoud; 1996: p. 85).

Este curso tem como referente um modelo de formação de educadores/professores que reflete a construção de uma formação em alternância interativa, onde o futuro educador/professor é, simultaneamente, objeto de formação, e sujeito ativo dessa formação.

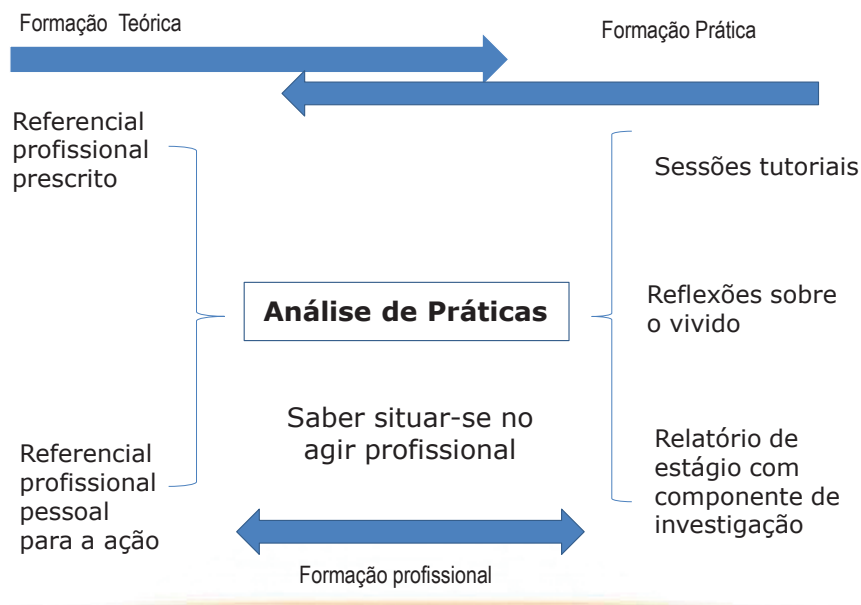


FIGURA 1- A FORMAÇÃO INICIAL COMO A CONSTRUÇÃO DE UMA AUTONOMIA PROFISSIONAL

A figura 1 procura explicitar o modo como procurámos construir e operacionalizar o plano de estudos da formação inicial de educadores e de professores do 1º ciclo do Ensino Básico na ESE de Setúbal, bem como das suas intencionalidades e lógicas na ação formativa.

Assim, ao assumir a importância da construção de uma perspetiva de alternância interativa procurou-se que as unidades curriculares a definir, e que integram as quatro grandes áreas definidas no quadro legal (dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida), partissem de um referencial de competências que tivesse em conta, não só as definidas nos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico, mas sobretudo a sua explicitação à luz do que é a Escola hoje, quem são os seus estudantes, como se garante a qualidade do percurso escolar destes alunos (Bettencourt & Pinto, 2009), e como se preserva a singularidade das características do educador e professor neste nível de ensino, com especial destaque, para uma monodocência coadjuvada.

Este processo de conceção envolveu, no seio da ESE/IPS, uma reflexão profunda que possibilitou, entre outros fatores, a emergência de um renovado referencial de competências. Este compreende, de forma explícita, os quatro grandes organizadores da atividade profissional nas profissões do humano (Vial, Mammy-Rahaga & Tellini, 2013):

- Os saberes inerentes ao desempenho profissional (científicos, ensino e aprendizagem e contextuais);
- Os saberes relativos às normas que orientam a profissão e que balizam as suas fronteiras (programas, orientações curriculares, avaliação, e conhecimento organizacional local);

- Os saberes relativos aos valores inerentes ao agir pedagógico (ética profissional, nomeadamente perceber os efeitos que as práticas adotadas têm no estudante e no seu futuro);
- A construção de uma imagem enquanto profissional (conhecimento de si próprio enquanto pessoa profissional nas suas convicções, práticas e valores).

Foi, portanto, a partir deste conjunto de saberes/competências que se definiu o elenco das unidades curriculares que constituem o referencial profissional prescrito (plano de estudos) com as suas diversas unidades curriculares. Estas, desenvolvem-se tanto em contextos de formação em sala de aula como em contextos de formação em situação profissional.

O funcionamento deste plano estudos confere uma importância fulcral à análise de práticas que os estudantes têm que desenvolver por vezes de forma individual, outras a pares ou com os supervisores. É através desta análise baseada num olhar mediado por instrumentos de recolha de dados e analisados posteriormente que se cria o espaço simbólico de intersecção entre os conhecimentos teóricos e aqueles que decorrem da prática pedagógica situada. Para a realizar é necessário que o estudante tenha uma consciência do seu referencial profissional pessoal, isto é, consciência que cada um tem da apropriação que fez dos saberes e competências do referencial profissional prescrito em desenvolvimento. São estes saberes que o estudante mobiliza para a sua ação pedagógica em estágio, e lhe permitem intervir pedagogicamente.

A análise de práticas é também fundamental para que o estudante se vá conhecendo em situação, em termos dos seus pontos fracos e fortes. É esta consciência de si próprio enquanto profissional que lhe irá permitir fazer do estágio um percurso de aprendizagem profissional singular, isto é, de saber perceber-se e situar-se em termos do seu agir profissional num contexto específico. É a consciência dos seus saberes, potencialidades e limites que permitem a cada um, à sua maneira, entrar na profissão.

Contudo, a análise de práticas não é algo simples e linear e muito menos fruto de uma observação espontânea ou fortuita. A sua aprendizagem requer tempo, e um processo sistemático de apropriação e aprendizagem da construção e utilização de instrumentos de recolha e análise de informação extraída das suas próprias práticas ou de outras práticas profissionais. Assim, durante toda a formação em contexto real o estudante tem de desenvolver a sua capacidade de análise e reflexão sobre a sua prática. A profundidade desta reflexão vai evoluindo no tempo e culmina com a realização de um relatório de investigação sobre a sua própria prática. Podemos dizer, que este se trata de uma reflexão mais aprofundada de uma realidade da sua prática, e que lhe permita chegar a algumas conclusões, de uma forma fundamentada, acerca de uma realidade entendida como um problema. O uso desta metodologia vai permitindo, em nosso entender, construir de forma mais consciente, em cada estudante, as suas convicções profissionais e construir assim a sua identidade e autonomia.

PROBLEMAS E DESAFIOS PARA A CONSECUÇÃO DESTE MODELO

A implementação deste modelo num ambiente ainda marcado por lógicas disciplinares e onde, muitas vezes, se privilegia o saber teórico em detrimento de um saber construído na e pela ação cria alguns problemas com que nos confrontamos atualmente, mas cuja superação constituem o desafio de muitos docentes. Estes problemas/desafios prendem-se essencialmente com:

- A construção de uma equipa de professores que trabalhe, nesta perspetiva, de forma colaborativa que permita combater o enclausuramento de cada um na sua área disciplinar e seja capaz de olhar e ser recurso a outro colega, disponibilizando o seu saber.
- A construção de uma equipa de supervisores que encare a sua ação como mediação, entre o saber teórico, uma prática desejada e a ação do estudante em situação profissional.
- A construção de um corpo estável de cooperantes que se sinta como ator e parceiro neste processo formativo. Isto é, que se quebre a ideia de que uns sabem porque são os práticos e os outros, também, sabem porque são os teóricos. É preciso encontrar formas de trabalho cooperativo em que ambos ajudem o estudante a agir e a situar-se de modo a ir construindo a sua autonomia.
- A dificuldade temporal de possibilitar aos estudantes o conhecimento e o uso dos instrumentos de suporte de análise de práticas de uma forma integrada, que sirva de suporte à construção de um referencial profissional pessoal através de investigação sobre as práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

- BETTENCOURT, A. & PINTO, J. (2009) A Ação da Escola na promoção da aprendizagem de todos os estudantes. In: Noesis, nº 78 (pp 26-31).
- ESTEVES, M. M. (2002). A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTRELA, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. in: Revista de Educação, vol.11,nº1 (pp 17-29).
- GAUTIER, J.; VERGNE, G. (2012). Quelle école pour la «société de la connaissance? in: KAMBOUCHNER, D. ; MEIRIEU, P. ; STIEGLER, B. L'école, le numérique et la société qui vient (pp 95-131). Paris: Éditions Mille Et Une Nuits.
- HARGREAVES, A. (1993) The Significance of Classroom Coping Strategies in: HARGREAVES, A.; WOODS, P. (Ed.) Classrooms & Staffrooms – The Sociology of Teachers & Teaching. (pp 64-85) Buckingham: Open University Press.
- PERRENOUD, P. (1996). Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris: E.S. F.

VIAL, M. (2013). L'auto-évaluation en formation? Origine des critères dans l'évaluation située: le repérage entre balisage et ancrage, et usages du référentiel. in: Actes du 25^e colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation.

VIAL, M.; MAMY-RAHAGA, A. & TELLINI, A. (2013). Accompagnateur en ressources humaines: les quatre dimensions de l'accompagnement professionnel. Bruxelles: de Boeck.

WILLIAM, B. et al (2012). DG4: Teaching Research for the 21st Century, City University of New York – Bronx.